

Navegando pela língua portuguesa: A construção da ideia de Lusofonia em uma coleção de livros didáticos do Ensino Médio.

Bruno Tateishi

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Resumo

Apoiando-se em uma proposta dialógica de ensino de literatura, os autores da coleção *Português: Linguagens*, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, estabelecem uma crítica à historiografia literária e propõem exercícios em que há o diálogo entre textos de literatura brasileira e diferentes linguagens e o diálogo entre textos de literatura brasileira e outras literaturas. Na seção denominada *Diálogos*, os autores constroem relações entre textos de nossa literatura e textos de literaturas de expressão em língua portuguesa. Assim, a proposta dos autores desta coleção, além de proporcionar uma inovação no ensino de literatura, permite que os alunos do Ensino Médio reflitam sobre o conceito de *lusofonia*. Nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo examinar como se dá a construção do conceito de *lusofonia* nesta coleção de livros didáticos do Ensino Médio, **Palavras-chave:** Lusofonia; análise dialógica do discurso; livros didáticos; literatura brasileira; literaturas de expressão em língua portuguesa.

Abstract

With a dialogic proposal for literature teaching, the authors of the collection *Português: Linguagens*, William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, provide a critique of literary historiography and present exercises in which there is a dialogue between texts from Brazilian literature and different languages and also a dialogue between texts from Brazilian literature and from other literatures. In the *Diálogos* section, the authors relate Brazilian literary texts to texts in Portuguese from other literatures. Thus, in addition to offering an innovation in literature teaching, the proposal of the authors of this collection allows high school students to reflect on the concept of lusophony. From this perspective, this paper aims to examine how the concept of lusophony is created in this high school textbook collection.

Key-words: Lusophony; dialogic discourse analysis; PNLD, textbook analysis, Brazilian literature, literatures of Portuguese language expression

INTRODUÇÃO

A coleção *Português: Linguagens*, organizada por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, apoiando-se na proposta dialógica desenvolvida por Cereja

(2004) em sua tese de doutorado, elabora uma proposta pedagógica que propõe reflexões, ao final de cada unidade, sobre os possíveis diálogos que a literatura brasileira pode estabelecer com literaturas de outras procedências (europeia, americana, africana) e outras linguagens (cinematográfica, fotográfica, jornalística, publicitária, etc.). Dentre os objetivos estabelecidos pelos autores ao final de cada unidade, em uma seção denominada *Diálogos*, está o de propor o diálogo entre textos de literatura brasileira e textos de literaturas de expressão em língua portuguesa. Os exercícios contidos nesta seção, além de oferecerem ao aluno a possibilidade de entrar em contato com as literaturas de expressão em língua portuguesa e estudá-las, permitem realizar reflexões sobre o conceito de *lusofonia*, que pretende representar os diversos países ou comunidades em que há comunicação em língua portuguesa e o diálogo existente entre as diversas culturas que fazem parte do universo lusófono.

Diante do que foi exposto, o presente artigo tem como objetivo examinar como se dá a construção do conceito de *lusofonia* nesta coleção de livros didáticos do Ensino Médio. Para alcançar o objetivo proposto, definiremos, em um primeiro momento, o conceito de *lusofonia* e a sua importância para a constituição da identidade das comunidades que falam a língua portuguesa. Em seguida, faremos um estudo sobre a proposta dialógica de ensino de literatura empreendida pelos autores da obra *Português: Linguagens*. Por fim, nos deteremos na análise de um dos exercícios propostos na seção *Diálogos*. Esta análise permitirá verificar como os autores da coleção, por meio desta proposta dialógica, constroem, além de uma nova forma de pensar os estudos literários, uma possível reflexão sobre a *lusofonia*.

LUSOFONIA: RELAÇÕES CULTURAIS, LINGUÍSTICAS E IDENTITÁRIAS

A coleção *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, ao propor o diálogo entre textos de literatura de expressão em língua portuguesa e textos de literatura brasileira, aponta para importância de uma proposta dialógica para o ensino de literatura e, sobretudo, permite tecer reflexões sobre o conceito de *lusofonia*.

Ao estudarmos a *lusofonia*, deixamos claro que, ao trabalharmos com esta teoria, estabelecemos um diálogo com os pressupostos teóricos estabelecidos pelo Núcleo de

Estudos Lusófonos (NEL)¹ da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Para este grupo, um dos primeiros a desenvolver estudos sobre *lusofonia*, este termo designa um conjunto de países que possui como fatores comuns a língua portuguesa e a colonização de Portugal. A língua portuguesa, enquanto elemento que possui uma historicidade e uma função sócio-histórico-cultural, além de fator comum entre as diversas comunidades que constituem o universo lusófono, é ponto de partida para que se estabeleçam diálogos entre estas culturas nas quais a *lusofonia* se apoia.

Antes de tudo, é importante frisar a importância da expansão ultramarina empreitada por Portugal no século XV como fator determinante para entendermos a questão da *lusofonia* na atualidade. Com o intuito de propagar a religião católica e de expandir as riquezas de Portugal, o processo de colonização iniciada pelos portugueses em diversas regiões da África, Ásia e Brasil, também contribuiu para expansão de um processo de ensino-aprendizagem da língua e cultura portuguesas. No entanto, levando em consideração que o processo de colonização ocorreu de forma diferenciada nos diferentes países lusófonos, este não pode ser considerado fator determinante para compreendermos a questão da lusofonia; em Macau, por exemplo, a colonização não ocorreu de forma impositiva e sim com a permissão do governo chinês, cujo interesse era de que Portugal impedisse a pirataria que ocorria entre China e Japão.

Para sintetizar as ideias desenvolvidas pelo NEL, recorremos ao que foi dito por Brito (2003), que entende a *lusofonia* como um sistema de comunicação linguístico-cultural no âmbito da língua portuguesa e nas suas variantes diatópicas e diastráticas, compreendendo tanto os países que a adotam como língua materna, que é o caso do Brasil e de Portugal, quanto os que a escolheram como língua oficial², como os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste, e aquelas comunidades que usam o português para a sua comunicação, como Goa, na Índia,

¹ O Núcleo de Estudos lusófonos (NEL) faz parte do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie e é liderado pela Profa. Dra. Regina Helena Pires de Brito e pela Profa. Dra. Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos. Este grupo de pesquisa tem como objetivo examinar o papel da língua portuguesa como construtor da identidade cultural e social do sujeito em países lusófonos, discutindo o conceito de lusofonia, traçando um painel das variedades do português, refletindo acerca das políticas linguísticas desenvolvidas e estudando a relação entre discurso lusófono e consciência nacional. Numa perspectiva historiográfico-discursiva pretende abordar aspectos atinentes ao interculturalismo no ensino de diferentes línguas (ao lado da oficial, a portuguesa) e verificar seus reflexos na diversidade do espaço lusófono.

² De acordo com Leão (1997: 18), “verifica-se o *uso oficial* quando certa língua é falada por pequena parte da população de um país, seja ela nativa ou não, nas relações governamentais, administrativas, educacionais ou mesmo comerciais”.

Macau, na China, entre outras. Seguindo este raciocínio, Namburete (2006: 63), afirma que “Lusofonia é um termo que pretende representar a congregação de um grupo de países e comunidades que têm um passado comum e características linguísticas e culturais semelhantes”.

Partindo dos estudos desenvolvidos por este grupo de pesquisa, afirmamos que a construção da identidade do “ser” lusófono só poderá ocorrer por meio da interação com o seu outro, sendo a língua portuguesa o fator essencial que permitirá que este diálogo ocorra de maneira efetiva. No entanto, é válido ressaltar que, para que se estabeleça esse diálogo, deve-se levar em consideração também a diversidade que permeia cada uma dessas culturas.

Na chamada era da globalização, há a necessidade de que o espaço lusófono, formado por uma grande diversidade de culturas, se estabeleça de forma coesa, atuando com diplomacia e cooperatividade e guiando-se por um fator determinante, que é, justamente, a língua portuguesa. Nessa perspectiva, assinala Martins:

Diante do imparável processo de globalização cosmopolita, que pela economia e pela tecnologia se erguem diante de nós, deslocalizando-nos, desfazendo fronteiras, diluindo memórias, virtualizando paisagens, aquilo que motiva a lusofonia como coisa sua é a globalização multiculturalista, dentro de áreas culturais específicas, uma globalização paradoxalmente regionalista, que se alimenta de um imaginário de territórios, memórias e paisagens vivos e concretos. (2006: 83)

Mediante as ideias expostas anteriormente, é válido destacar as palavras de Bakhtin (2011: 368) que afirma, ao tratar de dialogismo na literatura, que “o encontro dialógico entre duas culturas não lhe acarreta a fusão; a confusão; cada um deles conserva sua própria unidade e sua totalidade, mas se enriquecem mutuamente”. As palavras de Bakhtin são pertinentes para se discutir o conceito de *lusofonia*: se duas culturas convivem em um mesmo território, conseqüentemente, ambas estão em constante processo de diálogo e interação cultural. No entanto, essas duas culturas não se excluem; se enriquecem com este constante processo dialógico.

Neste contexto, ao trabalhar com diálogos entre textos da literatura brasileira e textos da literatura africana em língua portuguesa, os autores da coleção *Português: Linguagens* propõem um exercício de alteridade por meio do qual o aluno de Ensino Médio, além de refletir sobre a importância da comunicação em Língua Portuguesa, poderá entrar em contato com a realidade de países que, assim como o Brasil, possuem um passado comum semelhante e tem como oficial a língua portuguesa.

A OBRA *PORTUGUÊS: LINGUAGENS* NO PNLD.

Para salientarmos a relevância da obra *Português: Linguagens* na Educação Básica, recorreremos à avaliação de livros didáticos feita pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011. O PNLD, que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica pública, divulga, após avaliação das obras pelo MEC, o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político-pedagógico.

O MEC nos fornece esse guia com livros didáticos aprovados para os seguintes componentes curriculares do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química. No âmbito do Ensino Médio, a avaliação dos livros didáticos deve levar em conta as especificidades dos educandos e da própria etapa de ensino.

O MEC, por meio do PNLD, publicou a seguinte lista com os livros didáticos de Língua Portuguesa que podem ser adotados no Ensino Médio pelas escolas da rede pública:

Título da obra	Autor (es)	Editora
<i>Língua Portuguesa – Linguagem e Interação</i>	Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior	Editora Ática
<i>Linguagem em Movimento</i>	Carlos Cortez Minchillo e Izete Fragata Torralvo	Editora FTD
<i>Novas Palavras – Nova Edição</i>	Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio	Editora FTD
<i>Português – Contexto, Interlocução e Sentido</i>	Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luíza M. Abaurre	Editora Moderna
<i>Português – Literatura, Gramática e Produção de Texto</i>	Douglas Tufano e Leila Lauer Sarmento	Editora Moderna
<i>Português: Linguagens</i>	William Roberto Cereja e	Editora Saraiva

Thereza Cochar Magalhães			
<i>Projeto Eco – Língua Portuguesa</i>	Roberta Hernandes Alves e Vima Lia de Rossi Martin	Editora Positivo	
<i>Ser Protagonista – Língua Portuguesa</i>	Ricardo Gonçalves Barreto	Edições SM	
<i>Tantas Línguas – Língua Portuguesa: Literatura, Produção de Textos e Gramática em Uso</i>	Maria Inês Batista Campos e Nívia Assumpção	Editora Scipione	
<i>Viva Português</i>	Elizabeth Campos, Paula Marques Cardoso e Silvia Letícia de Andrade	Editora Ática	
<i>Português: Língua e Cultura</i>	Carlos Alberto Faraco	Base Editorial	

Fig. 1. Tabela com a relação de coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovadas pelo MEC.

Segundo esses parâmetros, os livros didáticos adotados pela disciplina de Língua Portuguesa e Literatura devem não só aprofundar o processo de apropriação de capacidades de leitura e escrita, especialmente as mais sofisticadas, por parte dos alunos do Ensino Médio, como também mudar as práticas de letramento escolar ainda vigentes nesse nível de ensino. Assim, devem estender-se, também para esse nível, as preocupações centrais já estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral — o mais complexo e variado possível;
- b) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido e
- c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos. (MEC, 2011: 10)

De acordo com o PNLD (2011), a obra *Português: Linguagens*, organizada por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, oferece ao aluno a possibilidade de entrar em contato com gêneros textuais de diferentes esferas. Nessa perspectiva, o trabalho com o eixo da leitura colabora tanto para o desenvolvimento do leitor em geral, quanto para sua formação como leitor de textos literários.

Ainda conforme a resenha apresentada pelo PNLD, cada volume da coleção se organiza em quatro unidades cujo fio condutor é a sequência dos estilos de época na

literatura. Todas as unidades abordam um movimento literário, ou parte dele, além de tópicos de produção de texto, escrito ou oral, e de conhecimento linguístico. Apresenta ainda um capítulo sobre *Interpretação de textos*, desenvolvido a partir das habilidades previstas pelo Enem, e termina com as seções *Em dia com o Enem e o vestibular e Intervalo*, esta última centrada na proposta de um projeto didático. A nova edição traz ainda a seção *Diálogos*, elaborada a partir da ideia desenvolvida por Cereja, um dos autores da obra, em sua tese de doutorado, que estabelece relações temáticas entre literatura e outras linguagens (cinema, artes plásticas, música popular e outras manifestações culturais).

O trabalho com a leitura é realizado em todos os capítulos das unidades. Mesmo nos que trabalham com literatura, onde o foco é o desenvolvimento de conhecimentos literários, há a seção *Leitura*, na qual o aluno deve explorar a compreensão de textos literários. Nos capítulos destinados à produção de texto, o aluno trabalha com exercícios de interpretação de textos que contenham aspectos relacionados à leitura do gênero tomado como objeto de estudo. Os textos são explorados, não só sob o aspecto de sua estrutura, como também em relação a seu conteúdo temático e aos recursos usados em sua composição.

Os capítulos destinados à produção de texto, centrados na perspectiva dos gêneros textuais e suas respectivas esferas, estão articulados ao eixo da leitura e trazem orientações para, por exemplo, a produção de notícia e reportagem, resumo, seminário, e-mail e blog, poema, texto teatral, fábula e apólogo, crônica literária. E é por meio do trabalho com a leitura e compreensão dos gêneros estudados que o aluno compreenderá as estruturas e as características de cada gênero e será capaz de empregá-los nos contextos adequados.

Os conhecimentos linguísticos são explorados por meio de atividades que, em sua maior parte, promovem a reflexão sobre a natureza e o funcionamento da língua, inclusive sobre especificidades do português em uso no Brasil atual.

No entanto, o eixo da literatura ocupa lugar de destaque na coleção *Português: Linguagens*. Além do estudo dos *estilos de época* e da apreciação estética de textos e obras literárias, os autores, por meio de proposta dialógica do ensino de literatura, apresentam exercícios de reflexão que permitem ao aluno estabelecer relações entre textos literários e outras linguagens não literárias (publicitária, jornalística, cinematográfica, fotográfica etc.) e entre textos de literatura brasileira e outras literaturas de expressão em língua portuguesa. Ressalta-se que os autores da coleção,

por meio desta proposta dialógica, são os únicos a construírem, além de uma nova forma de pensar o estudo sobre literatura, uma reflexão sobre o conceito de lusofonia.

PORTUGUÊS: LINGUAGENS: UMA PROPOSTA DIALÓGICA PARA O ENSINO DE LITERATURA.

A proposta dialógica de ensino de literatura empreendida pelos autores da obra *Português: Linguagens* se baseia na pesquisa realizada por William Roberto Cereja em sua tese de doutorado, realizada sob a orientação da professora Elisabeth Brait no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Logo no início de seu trabalho, Cereja deixa claro o objetivo de sua tese:

Essa proposta, de perspectiva dialógica do texto literário, visa aproximar as abordagens sincrônica e diacrônica da literatura, priorizando a leitura do texto e o desenvolvimento de habilidades de leitura. Com exemplos práticos de como seria conduzido o trabalho, procura-se situar como eixo das atividades o diálogo entre textos de diferentes épocas e autores, bem como de diferentes línguas e culturas, a fim de compreender não apenas as relações entre a cultura brasileira e a cultura de outros povos e nações, mas também as relações entre a cultura do passado e a cultura contemporânea. (2004: 8)

Para dar prosseguimento à construção de seu raciocínio, Cereja (2004) fundamenta suas reflexões nos estudos de Mikhail Bakhtin e Antonio Candido. Embora esses dois teóricos possuam diferentes focos e estejam inseridos em diferentes contextos, há vários pontos de contato entre o pensamento dos dois intelectuais no que se refere ao modo como veem a literatura. E esses pontos convergem para uma perspectiva sociológica da análise literária. Bakhtin já apontava para os riscos de uma historiografia que despreza essa abordagem sociológica do texto, que torna impermeáveis as séries literárias, como se não houvesse contato, continuidade, atração e repulsa entre elas. O teórico russo se posiciona da seguinte forma sobre os riscos de inserir os estudos literários em uma perspectiva historiográfica, ou seja, sobre os riscos de reduzir o estudo da literatura aos *estilos de época*:

A História não concebe séries isoladas: uma série, enquanto tal é estática, a alternância dos elementos nela pode ser somente uma articulação sistemática ou simplesmente uma disposição mecânica das séries, mas de modo algum um processo histórico; só a determinação de uma interação e de um mútuo condicionamento de dada série com outras cria a abordagem histórica. É preciso deixar de ser apenas si próprio para entrar na História. (1988: 26)

Para complementar o pensamento de Bakhtin, destacamos o que foi apontado por Cereja:

A nosso ver, a historiografia literária, em si, não constitui o problema central do ensino de literatura em nosso país. Ela pode trazer contribuições importantes para a compreensão de determinados textos, autores e épocas, da mesma forma que outras áreas do conhecimento, como a História, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Análise do Discurso, etc. O problema é que, transformando-se no principal objeto e no principal objetivo do curso de literatura no ensino médio, ela vem centralizando, desde o último quartel do século XIX, a maior parte das atividades da disciplina, não abrindo espaço a outros tipos de abordagem da literatura, mais condizentes com a realidade e com os objetivos da educação oficial de hoje. (2004: 213)

Nesta perspectiva, ao trabalharmos com textos literários em sala, devemos considerar elementos que transcendam os limites de tempo e espaço. Ou seja, a ideia que Cereja nos traz por meio do pensamento bakhtiniano é a de que, da mesma forma que o discurso, na vida, deve ser pensado tanto em seus aspectos linguísticos essenciais (seleção lexical, disposição sintática, modalizações, entonação, etc.) quanto nos aspectos extralinguísticos (interlocutores envolvidos, tempo e lugar, conhecimento prévio dos interlocutores sobre o tema do enunciado, etc.) o discurso, na arte, também deve ser levando-se em consideração não apenas os aspectos que dizem respeito ao valor de um objeto artístico, mas também as relações entre o valor desse objeto e sua situação de produção. De acordo com Brait (1999), qualquer produção discursiva “não pode ser compreendida independentemente da situação social que a engendra, pois participa do fluxo social e se envolve em processos de interação, de troca, com outras formas de comunicação” (p.18).

A possibilidade de um texto literário estabelecer diálogos com textos de diferentes procedências e com outras linguagens, mostra que ele continua vivo no que Bakhtin denomina *grande tempo*. Neste sentido, o valor de um texto literário não se restringe somente a um determinado período da história. O texto literário deve ser o objeto central das aulas, e, para ser explorado em sua totalidade, torna-se necessário contemplar os seguintes aspectos: o texto em suas relações com a situação de produção e de recepção — e aí se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público, da ideologia, etc. — e o texto em suas relações dialógicas com outros textos, verbais e não verbais, literários e não literários, da mesma época ou de outras épocas, conforme o conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin.

É importante dizer que o dialogismo é uma propriedade do discurso, na qual a relação entre locutor e interlocutor constrói-se por meio da recuperação de discursos já

existentes, seja em forma de resposta, protesto, etc. De acordo com Maingueneau e Charaudeau (2008: 60), o dialogismo é um conceito “que se refere às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem”. Ao elencarem uma definição para o termo dialogismo, os autores do dicionário fazem menção direta ao trabalho elaborado pelo Círculo de Bakhtin, em especial Volochínov (2011), e fazem citações diretas à sua obra, dentre as quais:

[...] a orientação dialógica é, bem entendido, um fenômeno característico de todo discurso [...]. Em todos os caminhos que levam a seu objeto, o discurso encontra o discurso de outrem e estabelece com ele relação viva e intensa. Somente o Adão mítico, abordando com o primeiro discurso um mundo virgem e ainda não dito, o solitário Adão, poderia verdadeiramente evitar absolutamente essa reorientação mútua em relação ao discurso de outrem, que se produz no percurso do objeto. (Bakhtin apud Maingueneau e Charaudeau, 2008: 161)

O livro didático em análise, seguindo a proposta desenvolvida por Cereja em sua tese, sugere que as aulas de literatura não devam focar somente no ensino do contexto histórico, da biografia dos autores e das escolas literárias. Seguindo assim uma proposta dialógica de ensino de literatura no Ensino Médio, Cereja e Magalhães afastam o ensino da literatura de uma simples análise historiográfica e propõem um diálogo entre textos de literatura brasileira e diferentes linguagens, e ainda, entre textos de literatura brasileira e literaturas de expressão em língua portuguesa.

Com o texto literário sendo entendido como representação do imaginário e construção do “patrimônio” cultural, o aluno do Ensino Médio poderá estabelecer um diálogo com a cultura de outros países de língua oficial portuguesa, no caso a africana, e verificar, por meio das relações entre os textos literários, possíveis diálogos que podem ser estabelecidos no contexto da *lusofonia*.

Assim, a seção *Diálogos*, contida no final de cada unidade, ao propor um diálogo entre diferentes textos literários de expressão em língua portuguesa, oferece exercícios que possibilitam ao aluno refletir não só sobre as estéticas literárias das diversas comunidades lusófonas, mas também sobre as peculiaridades deste universo, constituído por regiões que, além de adotarem o português como língua oficial, possuem elementos históricos e culturais semelhantes. Somente em um processo de *alteridade*, no encontro do *eu* com o *outro*, o aluno poderá compreender o significado de “*ser*” *lusófono*.

ANÁLISE DA SEÇÃO *DIÁLOGOS*.

A seção *Diálogos*, elaborada por Cereja com base nos estudos realizados em sua tese de doutorado, encontra-se ao final de cada unidade e tem como objetivo retomar o conteúdo trabalhado em literatura e relacioná-lo a diferentes linguagens e literaturas. Com base numa perspectiva dialógica do ensino de literatura, e com a finalidade de formar leitores competentes, os diálogos podem se dar:

- com textos da própria literatura brasileira ou da literatura portuguesa, tanto do passado quanto do futuro em relação ao momento de estudo;
- com literaturas estrangeiras (europeia, americana, africana);
- com outras linguagens, como a pintura, a canção e o cinema.

Com a realização destes diálogos, os autores propõem que tanto o professor como o aluno reflitam sobre o ensino de literatura e que compreendam que este não pode ser considerado algo estanque, congelado no tempo e no espaço. Trata-se, portanto, de uma seção que rompe com a linearidade e a rigidez da história da literatura e aproxima projetos artísticos afins, porém desenvolvidos em épocas ou lugares distintos. A literatura deve ser considerada como uma das representações mais claras das relações que se travam em sociedade, pois, como nos explica Candido (2006), todas as manifestações artísticas são sociais, pois elas dependem da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação e produzem sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte.

Como exemplo, faremos a análise de um dos exercícios de seção *Diálogos* que se encontra na unidade três do segundo volume da coleção *Português: Linguagens* para o Ensino Médio, cujo tema é História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo. Ressaltamos que a seção utilizada como exemplo conta com quatro atividades, que contemplam os objetivos propostos pelos autores em sua proposta dialógica. No primeiro exercício, encontramos uma tela de Gustave Courbet, *As peneiradoras de trigo (1854)*, que permite que o aluno reflita sobre algumas questões

sociais discutidas no período do Realismo; no exercício seguinte, há o diálogo entre duas obras literárias, *O primo Basílio* (1878), de Eça de Queirós, e *Madame Bovary* (1857), de Gustave Flaubert; o terceiro exercício, utilizado como *corpus*, estabelece um diálogo entre em um texto da literatura brasileira, extraído de *O cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo, e um texto da literatura moçambicana, *O chigubo* (1964), de José Craveirinha; por fim, o último exercício estabelece reflexões sobre as relações entre a obra *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1880), de Machado de Assis, e o cinema contemporâneo. No entanto, para alcançarmos o objetivo deste artigo, nos deteremos na análise do diálogo efetivado, na seção *Diálogos* desta unidade, entre fragmentos de duas obras literárias, sendo uma de literatura brasileira e outra de literatura africana, como nos mostra a ilustração:



Diálogo do Naturalismo brasileiro com a literatura africana

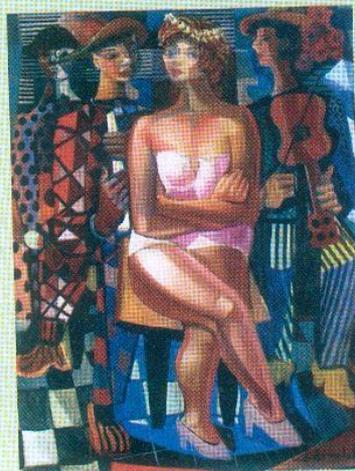
Você vai ler, a seguir, dois textos: o primeiro é um fragmento do romance *O cortiço*, do escritor brasileiro Aluísio Azevedo; o segundo é um fragmento do conto "Chigubo", do escritor moçambicano José Craveirinha.

TEXTO I

Neste episódio, Rita Baiana dança aos olhos de Jerônimo, português recém-chegado ao Brasil.

E viu a Rita Baiana, que fora trocar o vestido por uma saia, surgir de ombros e braços nus, para dançar. A lua destoldara-se nesse momento, envolvendo-a na sua cama de prata, a cujo refulgir os meneios da mestiça melhor se acentuavam, cheios de uma graça irresistível, simples, primitiva, feita toda de pecado, toda de paraíso, com muito de serpente e muito de mulher.

Ela saltou em meio da roda, com os braços na cintura, rebolando as ilhargas e bamboleando a cabeça, ora para a esquerda, ora para a direita, como numa sofreguidão de gozo carnal num requebrado luxurioso que a punha ofegante; já correndo de barriga empinada; já recuando de braços estendidos, a tremer toda, como se fosse afundando num prazer grosso que nem azeite em que se não toma pé e nunca se prolonga fundo. Depois, como se voltasse à vida, soltava um gemido subindo, estalando os dedos no ar e vergando as pernas, descendo, subindo, sem nunca parar com os quadris, e em seguida sapateava, miúdo e cerrado freneticamente, erguendo e abaixando os braços, que dobrava, ora um, ora outro, sobre a nuca, enquanto a carne lhe fervia toda, fibra por fibra titilando.



Musa e músicos, de Di Cavalcanti.

Naquela mulata estava o grande mistério, a síntese das impressões que ele recebeu chegando aqui: ela era a luz ardente do meio-dia; ela era o calor vermelho das sestas da fazenda; era o aroma quente dos trevos e das baunilhas, que o atordoara nas matas brasileiras; era a palmeira virginal e esquiva que se não torce a nenhuma outra planta; era o veneno e era o açúcar gostoso; era o sapoti mais doce que mel e era a castanha do caju, que abre feridas com o seu azeite de fogo; ela era a cobra verde e traiçoeira, a lagarta viscosa, a muriçoca doída, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele, assanhando-lhe os desejos, acordando-lhe as fibras embambedicadas pela saudade da terra, picando-lhe as artérias, para lhe cuspir dentro do sangue uma centelha daquele amor setentrional, uma nota daquela música feita de gemidos de prazer, uma larva daquela nuvem de cantáridas que zumbiam em torno da Rita Baiana e espalhavam-se pelo ar numa fosforescência afrodisíaca.

(Aluísio Azevedo. *O cortiço*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1970. p. 56-7)

cantárida: inseto verde-dourado, com reflexos avermelhados; triturado, dá origem a uma bebida afrodisíaca.

ilharga: cada uma das duas partes laterais entre as falsas costelas e os ossos do quadril.

luxurioso: sensual, lascivo.

menção: balanço.

refulgir: brilhar.

sapoti: fruto pardo, carnoso e muito doce.

sofreguidão: impaciência, pressa.

TEXTO II

A tarde estava inteiramente fundida em sons. Sons fortes implorando, chamando. Sons da vida [...]

Armando e seus irmãos cantavam e levantando os pés e sacudindo os braços, dançavam. A terra fre-mia, os corpos fre-miam. As mulheres e as crianças tinham *txa-txa* nas mãos e faziam o ritmo. Os olhos das crianças abriam-se redondos como sóis, as bocas rasgavam-se em gritos de canção. Pés, braços, vozes

e tambores guiados de compasso enchem a tarde de fundo da Munhuana, de mató e exotismo.

[...]

Mamana Rosa, mãos escondidas no xinvunvu, arrancava sons quentes de compasso. Mãos escondidas, Mamana Rosa estava dentro do ritmo do chigubo com seu xinvunvu gritando dolorido.

Negrinhos sentados e de pé batiam as palmas. Palmas e *txa-txa* eram irmãos e as mambas levantavam-se e sacudiu à xiguila, os pés enterravam-se na terra, soltavam-na.

A areia espalhava-se no ar, caía devagar e levantava-se de novo. Caía, levantava-se, levantava-se e caía, levantava-se.

Os corpos delas agitavam-se em modelos de movimento. Voluptuosamente!

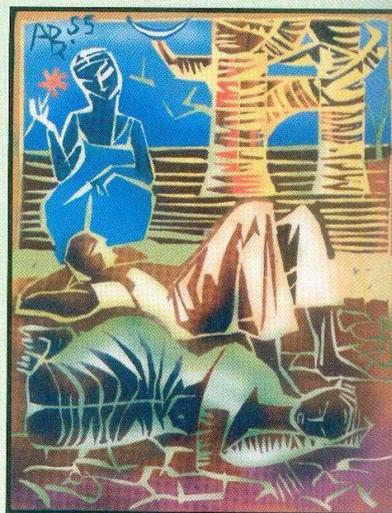
Da cintura para baixo a vida revolta-se e freme na carne e transforma-se em ritmo. O mundo está ali agora e os olhos dos homens estão cheios de tesoiros. Elas estão sérias nas caras e os corpos são vulcões. África dança e vive ao som do chigubo e as ancas são muitas histórias de luar e sombras de cajueiros em flor. África dança e o mundo está suspenso nos olhos dos homens palpitanes nas promessas latentes. Promessas de homens. Promessas de machos.

Vibrantes, as vozes pairam na copa dos eucaliptos de mãos entrelaçadas no som do *txa-txa* das crianças e das mulheres de xicatuauanas frementes como pombas inquietas a querer voar.

Armando e seus companheiros dançam e a terra é o chigubo e o chigubo soa como voz de gente. Mas voz de gente forte. E zangada.

Os negros dançam, mulheres mexem os quadris, os olhos dos homens estão cheios de promessas. Promessas de coisas que ninguém pode falar, e para saber quando é tempo, quando é dia de falar.

[...]



Detalhe da capa do livro *Hamina e outros contos*, de José Craveirinha.

(José Craveirinha. *Hamina e outros contos*. 2. ed. Lisboa: Caminho, s.d. p. 33-4.)

chigubo: tambor.

fremir: soar ruidosamente, estrondar.

txa-txa: onomatopeia que designa instrumento musical.

xicatuauana: blusa.

xinvunvu: instrumento musical correspondente à *zucua* brasileira.
(Para as palavras de origem africana, aproveitou-se o glossário que consta da referida edição da obra de José Craveirinha.)

1. Os dois textos se assemelham em alguns aspectos. Primeiramente, porque retratam uma situação coletiva parecida; em segundo lugar, porque Rita Baiana, sendo mulata, tem ancestrais africanos.
 - a) Qual é a situação retratada nos dois textos? *A situação de alegria e festa, em que as pessoas se divertem, cantando e dançando na comunidade.*
 - b) Que característica de Rita pode ser observada também nas mulheres moçambicanas retratadas no conto "Chigubo"? *O modo como dança ao som dos tambores e o prazer que sente em dançar.*
2. Nos dois textos, na descrição das personagens e de seus movimentos, há muitas sugestões sensoriais. Além disso, em *O cortiço*, o narrador descreve a dança de Rita por meio de verbos de ação (*rebolar, bambolear, tremer, sapatear*) e de substantivos e adjetivos que contêm ideia de ação (*sofredidão, gozo, requebrado, ofegante*). *Texto I (entre outras possibilidades): visuais: "braços nus", "a lua destoldara-se", "bamboleando a cabeça"; auditivas: "gemido prolongado", "estando os dedos", "sapateava". Texto II (entre outras possibilidades): visuais: "Os corpos delas agitavam-se", "em modelos de movimento".*
 - a) Identifique, nos dois textos, sugestões visuais e auditivas. *"África dança"; auditivas: "A tarde estava inteiramente fundida em sons", "Sons da vida", "As mulheres e as crianças tinham txa-txa nas mãos e faziam o ritmo".*
 - b) Em *O cortiço*, o emprego de palavras que sugerem o movimento do corpo de Rita Baiana confere certa característica à personagem. Qual é essa característica? *A sensualidade.*
 - c) Que palavra do conto "Chigubo" revela o mesmo tipo de efeito provocado pela dança das mulheres africanas? *voluptuosamente*
3. Qual é a parte das mulheres que o narrador dos dois textos mais destaca? Por que, na sua opinião, isso ocorre? *Os quadris, pois são um convite ao sexo.*

4. Compare estes fragmentos dos dois textos:

“ela era a cobra verde e traiçoeira, a lagarta viscosa, muriçoca doida, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele” (texto I)

“Vibrantes, as vozes pairam na copa dos eucaliptos de mãos entrelaçadas no som do *txa-txa* das crianças e das mulheres de xicatuauanas frementes como pombas inquietas a querer voar.” (texto II)

Que característica naturalista se verifica na descrição das personagens? *A comparação do ser humano com animais.*

5. Do ponto de vista de alguns movimentos que lutam pela causa negra no Brasil, o que Jerônimo sente por Rita Baiana, em *O cortiço*, ultrapassa a mera relação homem/mulher. Sendo branco e europeu e vivendo num país de escravos, Jerônimo veria em Rita apenas o sexo fácil e exótico, a mulher objeto.

a) Você concorda com esse ponto de vista? *Resposta pessoal. Sim, pois o apelo sexual é o que principalmente atrai Jerônimo em Rita, levando-o a abandonar a esposa.*

b) E no conto “Chigubo”, esse tipo de relação pode ser percebido? Por quê? *Resposta pessoal. Sugestão: Não, pois homens e mulheres estão num plano de igualdade, étnica e social. O erotismo que nasce entre eles é naturalmente humano, desprovido de relações de poder por motivos étnicos.*

6. Identifique nos dois textos exemplos de como as personagens se fundem à paisagem local.

Em O cortiço: “ela era o calor vermelho das sestras da fazenda; era o aroma quente dos trevos e das baunilhas, que o atordoara nas matas brasileiras”. Em “Chigubo”: “Armando e seus companheiros dançam e a terra é o chigubo e o chigubo soa como voz de gente”.

7. Observe estes trechos do conto de Craveirinha:

- “África dança e vive ao som do chigubo e as ancas são muitas histórias de luar e sombras de cajueiro em flor.”
- “Os negros dançam, mulheres mexem os quadris, os olhos dos homens estão cheios de promessas. Promessas de coisas que ninguém pode falar, e para saber quando é tempo, quando é dia de falar.”

À primeira leitura, palavras como *machos*, *ancas* e *quadris* nos levam a uma percepção sensual da cena. Entretanto, considerando que José Craveirinha (1922-2002) é um escritor que participou ativamente do processo de libertação de Moçambique e que na cena é a África que dança, esses fragmentos podem adquirir outros sentidos. Indique outra leitura possível da frase “Promessas de coisas que ninguém pode falar, e para saber quando é tempo, quando é dia de falar.” *É possível ler esses trechos como uma metáfora política. É como se dessa África sensual e quente, do cruzamento desses homens e mulheres cheios de sensualidade, fosse nascer a nova África, uma África de pessoas livres.*



Fig. 4. Cereja, W.R.; Magalhães, T.C. (2011). *Português: Linguagens – Ensino Médio*. São Paulo, Atual. p. 369.

Considerado o pioneiro do naturalismo no Brasil, Aluísio de Azevedo (1857 – 1913), escreveu obras que mostravam seu inconformismo com a sociedade brasileira e com suas regras; ganhou destaque com *O cortiço*, sua obra mais importante. José Craveirinha (1922 – 2002), considerado o maior poeta africano, encarna as transformações ocorridas em Moçambique nas últimas quatro décadas e representa a natureza sofrida e resistente das lutas pela independência.

Ainda que utilizando diferentes perspectivas, a obra de ambos os autores tem como foco a descrição dos elementos (físicos, sociais, culturais) que compõem a sua nação. No fragmento de *O cortiço*, Azevedo faz uma relação da postura da personagem Rita Baiana na dança com as peculiaridades características da paisagem brasileira; dessa forma, a personagem Rita Baiana é comparada a:

[...] luz ardente do meio-dia; ela era o calor-vermelho das sestras da fazenda; era o aroma quente dos trevos e das baunilhas [...]; era a palmeira virginal e esquiva que não se torce a nenhuma outra planta; era o veneno e era o açúcar gostoso; era o sapoti mais doce que mel e era a castanha do caju [...]; ela era a cobra verde e traiçoeira, a lagarta vi, picando-lhe as artérias, a muriçoca doida, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele, assanhado-lhe os desejos, acordando-lhe as fibras embambecidas pela saudade da terra, picando-lhe as artérias [...]. (Azevedo, 1970, p. 56-57 apud Cereja e Magalhães, 2011: 367)

Se nos debruçarmos sobre o texto de Craveirinha, verificaremos que as sensações produzidas pela dança, conduzida sob o ritmo do chigubo, nos levam para uma viagem simbólica a Moçambique. Como nos diz Craveirinha (1998 apud Cereja e Magalhães, 2011: 367) no fragmento destacado, “África dança e vive ao som do chigubo e as ancas são muitas histórias de luar e sombras de cajueiros em flor. África dança e o mundo está suspenso nos olhos dos homens palpitante nas promessas latentes”. Assim, ambos os textos propõem uma construção simbólica do Brasil e de Moçambique.

Os exercícios propostos por Cereja e Magalhães têm como objetivo fazer com que os alunos reflitam sobre o diálogo existente entre estes dois textos literários, fazendo uma relação entre elementos temáticos e estéticos. Logo no primeiro exercício, é pedida uma contextualização dos fragmentos apresentados. Além disso, é proposto que se faça um paralelo entre a personagem Rita Baiana e as mulheres moçambicanas retratadas em *O Chigubo*, que se assemelham no modo como dançam ao som dos tambores e no prazer que sentem ao dançarem.

O segundo exercício foca-se nas semelhanças estéticas que existem entre os textos. Tanto em Aluísio de Azevedo como em José Craveirinha, a descrição dos personagens e de seus movimentos é realizada por meio de sugestões sensoriais. Portanto, ambos os textos fornecem elementos que nos fazem sentir o calor e a sensualidade da dança, produzir sensações semelhantes a dos personagens que se entregam ao ritmo da dança. O aluno é encarregado, então, de fazer um levantamento das sugestões auditivas e visuais nos dois textos, dentre os quais “braços nus”, “bamboleando a cabeça”, “gemido prolongado” (*Texto I*), “os corpos delas agitavam-se”, “África dança”, “A tarde inteira estava fundida em sons” (*Texto II*).

O exercício quatro é fundamental para retomar, por meio do confronto entre os dois fragmentos, a fundamentação teórica desenvolvida pelo Naturalismo, tema abordado durante toda unidade. Verificamos que em ambos os casos os seres humanos são comparados a animais, algo recorrente na literatura desenvolvida neste período. Os personagens de Aluísio de Azevedo e José Craveirinha fundem-se à paisagem local, confundem-se com ela.

Há dois exercícios que abordam aspectos específicos da composição dos textos de cada um dos autores. O exercício cinco propõe uma reflexão sobre o preconceito racial existente no Brasil, visto que o personagem Jerônimo, sendo branco e europeu e vivendo em um país de escravos, via em Rita Baiana a possibilidade do sexo fácil, um

mero objeto para saciar seus desejos sexuais. É interessante notar que o item b) deste mesmo exercício contrapõe os textos de Azevedo e Craveirinha, pois no conto moçambicano homens e mulheres estão em um plano de igualdade, étnica e social.

O último exercício, por sua vez, expõe alguns trechos de *Chigubo* para que o aluno reflita sobre as intenções da composição das obras de José Craveirinha. Sendo um participante ativo do processo de libertação e independência de Moçambique, Craveirinha representava em suas obras a efervescência política e as transformações ideológicas que lá tomavam espaço. Por meio de uma metáfora política, o conto estudado nos mostra uma África quente e sensual, como se no entrecruzamento desses homens e mulher pudesse nascer uma nova África, com pessoas livres.

Torna-se importante ressaltar a importância do projeto gráfico para a composição do livro didático. Neste caso, deve-se dar destaque às imagens selecionadas pelos autores, que, por meio de traços rústicos e cores quentes, pretendem representar todas as ideias e sensações produzidas nos textos em diálogo. Além disso, é importante destacar o vocabulário destacado ao final de cada fragmento, facilitando a leitura do aluno. Em alguns casos, os textos de literatura de expressão em língua portuguesa são acompanhados de quadros explicativos que contém breve referência à biografia do autor e ao contexto de sua obra.

Por meio desta proposta dialógica, o aluno de Ensino Médio, além entrar em contato com textos de literaturas de expressão em língua portuguesa, pode verificar o diálogo possível entre a nossa cultura e a dos povos que constituem o mundo lusófono.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os exercícios formulados na seção *Diálogos*, além de colocarem em prática sua proposta dialógica de ensino de literatura, os autores da coleção *Português:Linguagens*, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, proporcionam, ainda que de forma indireta, uma reflexão sobre a *lusofonia*. Os exercícios que abrangem os diálogos entre textos de literatura brasileira e textos de literaturas de expressão em língua portuguesa levam o aluno a refletir sobre as características específicas das regiões que fazem parte do mundo lusófono, além da possibilidade de estabelecer relações com alguns traços da cultura brasileira. Ao dialogar com os textos de literatura moçambicana, como foi o caso do exercício analisado, o aluno poderá compreender a identidade de um país que, da mesma forma

que o dele, possui a língua portuguesa como oficial e se insere no que se denomina *lusofonia*.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

_____; Volochínov, V. (2011). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

_____. (1988). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Hucitec.

Brait, B. (1999). Mikhail Bakhtin: o discurso na vida e o discurso na arte. In: Dietzsch, M. J. M. *Espaços da linguagem na educação*. 11-39. São Paulo: Humanitas.

Brito, R.H.P. (2003) *Quatro contextos, uma língua: reflexões em torno da lusofonia*. In: 1º Colóquio Anual da Lusofonia da SLP. 1-7. Porto: Sociedade de Língua Portuguesa. Candido, A.(2006). *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.

Cereja, W.R.; Magalhães, T.C. (2011). *Português: Linguagens – Ensino Médio*. São Paulo, Atual.

Cereja, W.R. (2004). *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*. Tese de doutorado inédita, PUC-SP.

Charaudeau, P.; Maingueneau, D. (2008). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.

Leão, A.T.V. (1997) A língua portuguesa hoje. In: Pereira, M.T. *Língua e linguagem em questão*. 19-26. EdUERJ: Rio de Janeiro.

Martins, M.L. (2006) A lusofonia como promessa e o seu equívoco lusocêntrico. In: Martins, M.L.; Souza, H.; Cabecinhas, R. (eds.). *Comunicação e lusofonia: para uma abordagem crítica da cultura e dos media*. 79-87. Porto: Campo das Letras, 2006.

Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2011). *Guia de livros didáticos: PNLD 2012*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Namburete, E. (2006) Língua e lusofonia: a identidade dos que não falam português. In: Bastos, N.M.O.B. (org). *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. 63-74. São Paulo: EDUC.

O AUTOR

Bruno Tateishi possui graduação em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e mestrado em andamento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É bolsista de mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e membro do GP/CNPq/PUC-SP *Linguagem, identidade e memória*, liderado pela Profa. Dra. Elisabeth Brait.

E-mail: brunot.23@hotmail.com.